REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS
Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO INCLUSIVO PARA MEJORAR LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

 Carmen Elena Bermudez Cantillo[1]

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Panamá - Panamá [1]

ARTÍCULO

Palabras clave:
Currículo inclusivo, Necesidades educativas especiales, Autorregulación.

RESUMEN

Actualmente es mucho lo que se dice sobre el currículo inclusivo, sin embargo, en las instituciones educativas de Colombia, la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidades intelectuales a los sistemas de educación regular denota una debilidad significativa debido a la inadecuación de las estrategias pedagógicas propuestas, lo cual es el resultado de una interpretación inequívoca del currículo educativo. En virtud de esto el estudio se centró en el análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de Colombia. El estudio fue descriptivo, la población quedó conformada por 70 docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado en 48 ítems con cinco (5) modalidades: el instrumento empleado para la recolección de información fue el cuestionario tipo encuesta con respuestas de cinco alternativas, el mismo fue validado por cinco expertos. Los resultados mostraron que el currículo en Colombia tienden a establecer lineamientos flexibles, no obstante, las políticas nacionales no se vinculan directamente con las necesidades reales de los estudiantes en referencia a la adaptaciones institucionales, ya que existe dificultad por parte de los docentes para adecuar las estrategias y contenidos a las capacidades cognitivas de los educandos sin desfavorecer el aprendizaje en los alumnos que no presentan discapacidades intelectuales, evidenciándose prácticas ineficientes en cuanto a la valoración cualitativa de los indicadores: autorregulación de los contenidos, axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales. Se concluye que el currículo inclusivo en Colombia adolece de lineamientos para la formación de los docentes, de manera que pueda comprender sus elementos. Se recomienda la formación continua de los docentes para la interpretación y manejo del currículo.

Recibido
28 de mayo 2022

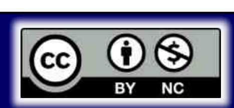
Corregido
21 de junio 2022

Aceptado
28 de junio 2022

En línea
1 de julio 2022

[1]Licenciada en Comercio y Contaduría. Especialista en Multimedia para la docencia, Magister en Educación con énfasis en currículo e Innovaciones educativas. Estudiante de Doctorado en educación de la UMECIT. Docente de la secretaria de Educación Departamental del Magdalena, en la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo.
Correo de contacto: cbermudez765@gmail.com

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional


ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

ANALYSIS OF THE INCLUSIVE CURRICULUM TO IMPROVE THE CARE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

Currently, many say about the inclusive curriculum, however, in Colombian educational institutions, the inclusion of children and young people with intellectual disabilities in regular education systems denotes a significant weakness due to the inadequacy of pedagogical strategies. proposals, which is the result of an unequivocal interpretation of the educational curriculum. The objective of this research was to analyze the inclusive curriculum to improve the care of children with special educational needs in educational institutions in Colombia. The study was descriptive, the population was made up of two strata: 1 (8) teaching directors and "2" (78) teachers; the instrument used for the collection of information was the survey-type questionnaire with responses from five alternatives that were validated by five experts. The results showed that the curriculum in Colombia tends to establish flexible guidelines, however, national policies are not directly linked to the real needs of students at the institutional level, since there is difficulty on the part of teachers to adapt strategies and content to the cognitive capacities of the students without disfavoring the learning in the students who do not present intellectual disabilities, evidencing inefficient practices in terms of the qualitative assessment of the indicators: self-regulation of the contents, axiology as part of the training and the integrality of the social actors . Concluding that the inclusive curriculum in Colombia suffers from the training for the understanding of its elements by teachers. Continuous training of teachers for the interpretation and management of the curriculum is recommended.

Keywords: Inclusive curriculum, Special educational needs, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios de interacción académica y social en la que se conjugan diversos estilos y ritmos en el proceso pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que actualmente la visión curricular debe orientarse al reconocimiento de los derechos de todas las personas, promoviendo para esto el aprendizaje en aquellos grupos que se consideran vulnerables debido a diferencias físicas e intelectuales, de manera que puedan alcanzar a desarrollar su potencial (Grijalba et al, 2020).

Cabe destacar que en la actualidad la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de la sociedad, pese a los diferentes problemas que puedan afectar tal fin, en este espacio de formación confluyen la diversidad, el pluralismo, la participación de una comunidad educativa cuyo objeto es por una parte acceder al conocimiento y por otra aprender a construir relaciones sociales estables que ayuden estructurar un proyecto de vida (Palacios et al., 2021).

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

A nivel Mundial el tema de educación inclusiva ha alcanzado preponderancia significativa, siendo fundamental el aporte que hicieron Huanca & Chura (2021), donde se destacan los derechos de todas las personas en especial los niños y jóvenes a una educación igualitaria y sin discriminación por condiciones físicas e intelectuales, por lo que este organismo mundial propone el establecer políticas que estén realmente orientadas a una "educación inclusiva".

Según datos suministrados por esta organización se evidencia la urgencia de propiciar mecanismos educativos para la inclusión, mediante el desarrollo de políticas gubernamentales y educativas que se fundamenten en atender en igual de condiciones las necesidades de estos grupos sociales, ya que lo especifica el informe, el número de impúberes discapacitados que asisten a la escuela en los países en desarrollo fluctúan entre el del 1% y el 5%. Lo que representa un tercio de la población infantil. Es así como se observa que los países europeos son abanderados del estudio de la inclusión como parte de los derechos humanos (Fajardo, 2017).

Dentro de este contexto, estudios como el de Ocampo (2021), revelan que la inclusión educativa en la mayoría de los países Latinoamericanos no ha alcanzado un punto de equilibrio, ni su desarrollo ha sido efectivo, debido a que no se acondicionan los espacios para favorecer a aquellos que tienen necesidades particulares para aprender, bien sea por limitaciones físicas o cognitivas. La educación inclusiva no se trata de procesos de integración de estudiantes con características particulares y dificultades de aprendizaje a sistemas de educación regular, sino de propiciar las situaciones y adecuar las condiciones pedagógicas para que estos estudiantes (con requerimientos especiales) puedan tener las mimas oportunidades de aprendizaje (Paz, 2020).

Siguiendo esta secuencia de ideas, se deben desarrollar sistemas de apoyo para complementar el trabajo de los docentes y aumentar la capacidad de la escuela para hacer frente a la diversidad de los estudiantes, asegurando al mismo tiempo la participación y el aprendizaje de todos. Se debe prestar atención a la variedad y abundancia de recursos disponibles según las diferentes características y necesidades de los estudiantes, como también los grupos específicos atendidos por la escuela (Núñez et al., 2020).

Considerando estas ideas, Sierra et al., (2020), manifiestan que en América Latina urge el desarrollo de currículos más viable para todas las personas, con un equilibrio de todas las habilidades e inteligencias, contenido contextual local, educación intercultural para

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

atender a todos los niños de igual manera. La educación inclusiva beneficia a todos los educandos, ya que les permite reconocer la diversidad y aprender a vivir juntos las diferencias, desarrollando los valores de solidaridad, cooperación y comprensión mutua (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020).

De acuerdo con Vélez & Manjarrés (2020), la educación colombiana transita un modelo de inclusión de los estudiantes con discapacidad, desde un criterio muy general, ya que se pretende una innovación hacia el camino de la calidad, aptitud e imparcialidad a las necesidades comunes y específicas que estos grupos estudiantiles presentan. Para propiciar cambios en los procesos educativos en razón de la inclusividad es necesario que se reconozcan los elementos que forman el currículo en cuanto a la atención de esta población escolar, para que puedan definir las estrategias y mecanismos de acción al momento de enseñar, sin ver ni hacer sentir al estudiante como alguien diferente (Manghi et al., 2018).

Es por ello que los cambios que se susciten deben irse dando de forma gradual y fundamentados en los principios y concepciones éticas que consientan reflexionar sobre la inclusión como un asunto de derechos humanos, valores morales y éticos. De esta manera se facilitará la implementación de metodologías de enseñanza flexibles y creativas que sirvan de canal para reconocer los estilos de aprendizaje y capacidades diferenciales, por lo que se requiere fomentar en el aula alternativas para la construcción del conocimiento considerando los diferentes niveles de competencia (Beltrán et al., 2015).

Sin duda alguna el currículo educativo de Colombia alberga la disposición humanista de proporcionar lineamientos bien definidos para apoyar la labor del docente en los procesos de inclusión, sin embargo, esto no es suficiente, debido a que dentro del aula de clases se presentan diversidad de caracteres y personalidades en los estudiantes, por lo cual los procesos educativos no pueden condicionarse por la vulnerabilidad de los que se piensan más débiles o con capacidades limitadas (Díaz et al., 2020). El éxito está dado en función de encontrar un punto de equilibrio, al momento de establecer las metodologías a implementar y definir un nivel de complejidad proporcional según las características distintivas de cada estudiante (Quispe, 2021).

En este sentido, Avila & Lara (2020) exponen que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en concordancia con la Ley Estatutaria 1618 del 2013 y el Decreto

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

1421 del 2017 dictaminó las directrices entorno a la educación inclusiva, destacando que toda institución educativa del país debe colocar en marcha los lineamientos curriculares para la inclusión; sin embargo, pese a los esfuerzos, la atención educativa de personas con discapacidad continúan sobreponiendo paradigmas asistencialistas o solamente terapéuticos. En este sentido los diferentes entes territoriales en territorio nacional desarrollan políticas a través de sus secretarias de educación para así dar respuesta a la necesidad educativa de una población estudiantil vulnerada y excluida por su situación de discapacidad cognitiva o física.

Sin embargo, la realidad en las instituciones educativas de Colombia discrepa de la realidad curricular, ya que los docentes no logran adaptar las prácticas educativas para que los niños con discapacidad intelectual alcancen el mismo nivel académico, y un trato igualitario teniendo en cuenta sus particulares, por lo que su enfoque institucional y de aula se limita a insertarlos en espacios pedagógicos donde se sientan seguros y confortables, pero siguen siendo tratados desde sus diferencias (Mora et al., 2020). Para lograr la eficacia en la inclusión educativa en Colombia es un requerimiento indispensable que los docentes se familiaricen con el currículo, que amplíen la episteme del saber pedagógico contemplado en el mismo para abordar los procesos formativos, académicos desde las necesidades de los estudiantes y desde la compensación de los estilos y capacidades deferenciales para el aprendizaje (Ardila et al., 2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio realizado sobre el análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales, se adaptó a los procedimientos del paradigma positivista con enfoque cuantitativo, ya que pretende analizar la información mediante procesos estadísticos. Al respecto, Bernal (2016), plantea que el paradigma positivista es aquel que busca explicar y describir un fenómeno a través de mediciones numéricas. El tipo de investigación fue descriptivo y analítico, debido a su objetivo principal que es analizar un evento (educación inclusiva) para comprenderlo y explicarlo desde sus componentes y aspectos más evidentes. Es decir, se centra en las características particulares del fenómeno para describirlas a analizar y explicarlas mediante procesos de observación (Arias & Covinos, 2021). También se considera descriptiva, ya que describe las propiedades y componentes de un fenómeno desde todas sus dimensiones (Aria, 2019). Asimismo, Ñaupas et al (2018), considera que en este tipo de metodología se

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

descompone el fenómeno en unidades de análisis o indicadores para poder estudiarlo y explicarlo.

Al mismo tiempo se ajustó a los procesos de un diseño no experimental, transversal de campo. No experimental, debido a que la investigadora no propicio situaciones específicas para manipular la variable, simplemente se limitó a observarla en su contexto natural (Yapu, et al., 2015). Transversal de campo, siendo que según Arias (2016), son representativos de aquellos estudios donde se analiza el fenómeno en tiempo único sin pretender evaluar su comportamiento a futuro (Hernández y Mendoza, 2018). De campo porque la información se recolecto directamente en las instituciones educativas objeto de estudio (Ñaupas et al., (2018)

En cuanto a la población según Aria (2019), representa el conglomerado de sujetos que se relacionan directamente con el fenómeno estudiado, en este caso la población estuvo constituida por 300 docentes de las instituciones educativas antes mencionadas, de la cual se extrajo una muestra representativa no pirobalística de 70 docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado en 48 ítems con cinco (5) modalidades: desconoce completamente, desconoce medianamente, tiene poco conocimiento, conoce medianamente y conoce totalmente (Tabla 1).

Tabla 1:
Valor cuantitativo de las alternativas

Variables	Alternativas	Valor cuantitativo
Currículo inclusivo	Desconoce completamente	1
	Desconoce medianamente	2
	Tiene poco conocimiento	3
	Conoce medianamente	4
	conoce totalmente	5

Cabe destacar que ante la aplicación del instrumento de recolección de información fue sometido a la validación de siete (7) expertos: dos (2) del área de metodología, cuatro (4) en el área educativa y un (1) especialista en psicopedagogía. Con la finalidad de constatar la fiabilidad del instrumento se realizó la aplicación de una prueba piloto a veinticuatro (24), cuyas características se asemejaban a la población en estudio, este procedimiento se realizó mediante el coeficiente Alpha de CronBach. 0,98. En relación a los procedimientos para el análisis de los datos, el cual se fundamentó en la estadística descriptiva, para ello se construyeron unas tablas donde se reflejaron las frecuencias relativas y absolutas y medias aritméticas; en ese sentido se construyó un baremo para facilitar la interpretación y categorización de los datos. Como se muestra en la tabla 2.

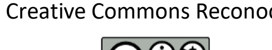
ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.


Tabla 2
Baremo para la interpretación de los datos

Intervalos	Valor cualitativo de la variable Currículo inclusivo
$1,00 \leq x > 1,60$	Altamente inefectiva
$1,61 \leq x > 2,21$	Inefectiva
$2,22 \leq x > 2,82$	Medianamente efectiva
$2,83 \leq x > 3,43$	Efectiva
$3,44 \leq x \geq 4,00$	Muy efectiva

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte del análisis de los datos recogidos se hizo una interpretación extractada de lo revelado los sujetos encuetados (docentes), mismos que fueron comparados con las teorías de formación de conceptos e interpretación de los puntos planteados por la experiencia provocada por las vivencias de los encuestados, explicados estos resultados estadísticamente e interpretados mediante la consideración y postura de la investigadora a través de sus propias experiencias, vinculándolas con cada postulado expuesto. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los procesos cuantitativos reducen la información por medio de unidades de análisis (dimensiones e indicadores), extrayendo con esto elementos que, según la investigadora son de mayor importancia para resolver como el fenómeno en el estudio; luego de conceptualizar la información, dándole significado para que la misma se simplifique hasta distinguir un nuevo conocimiento científico. Luego de recolectar los datos que aportaron los profesores sobre la investigación, los resultados se observan en la siguiente tabla donde se expresan el promedio y valor cualitativo para las dimensiones y la variable estudiada (Tabla 3).

Tabla 3.
Promedio de la variable currículo inclusivo

	Docentes	
Dimensiones	Promedio	Categoría
Autorregulación de los contenidos	1,53	Altamente inefectiva
Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales	2,18	Inefectiva
Adaptación al contexto real del estudiante	2,42	Medianamente efectiva
Estrategias flexibles	3,21	Efectiva
Promedio global	2,33	Medianamente efectiva

En referencia a la dimensión, autorregulación de los contenidos, en la tabla 3, se muestran los resultados variable currículo, inclusive, con la intensión de describir los procesos de

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

autorregulación de los contenidos, en este sentido los docentes encuestados manifestaron que desconoce completamente de los procesos de inclusión, lo que posiciona estos resultados en intervalo que va de 1,00 a 1,60, ubicándose en la escala de valor cualitativo como altamente inefectiva.

Al respecto de la dimensión: Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales, buscó identificar los elementos axiológicos como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales. Al respecto, los docentes encuestados manifestaron tener poco conocimiento, buscando estos resultados en un intervalo que va de 2,22 a 2,82 ubicaron en la escala de valor cualitativo de Inefectiva.

En cuanto a la dimensión: Adaptación al contexto real del estudiante, los resultados de la dimensión, los profesores obtuvieron promedio de 3,65, ubicándose en la escala de valoración cualitativa Eficiente y los alumnos obtuvieron 3,02 y se situaron en la escala Medianamente deficiente. Las diferencias se observaron en los indicadores responsabilidad social, participación ciudadana tecnológica de la información y comunicación; los resultados expresados por los profesores expresan eficiencia en aplicación de estas competencias, donde los estudiantes señalan que los docentes tienen medianamente eficiencia.

Finalmente, en relación a la dimensión estrategias flexibles, se evidencio una media aritmética de 3,21 y se ubicaron en un rango que va de 2,83 a 3,43 y una la escala de valor cualitativa efectiva.

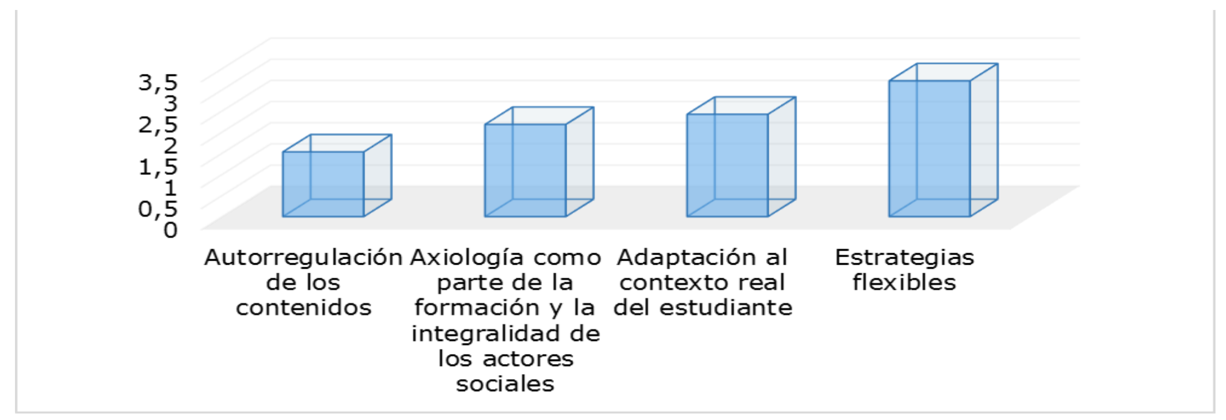


Figura 1
Promedio de la variable currículo inclusivo

En la tabla 3 conjuntamente con la figura 1, se muestran los resultados globales, según la media aritmética alcanzada por cada dimensión de la variable currículo inclusivo el resultado reflejo un 2,33 que fue lo expresado en un rango de 2,22 a 2, ubicando a la variable en una categoría en la escala de valor cualitativo Medianamente efectiva,

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.


observándose diferencias significativas entre los valores de las dimensiones Autorregulación de los contenidos y estrategias flexibles, lo que muestra que los indicadores planificación, monitoreo, control y evaluación son altamente inefectivos, mientras que los indicadores, formas de adecuar los comportamientos, valor humano, concepción de igualdad correspondientes a la dimensión axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales, obtuvieron una categoría de inefectiva.

Asimismo, la dimensión adaptación al contexto real del estudiante se mostró como medianamente efectiva en los indicadores; vinculo pedagógicos con las experiencias de los estudiantes, integración de los elementos sociales. Finalmente, la dimensión estrategias flexibles se ubicó en una categoría efectiva con una media de 3,21. Resultados que resaltan las debilidades encontradas en los elementos respecto a su aplicabilidad por parte de los docentes al momento de su análisis, denotándose una desventaja para los niños, niñas y adolescentes con requerimientos académicos particulares, ya que los docentes no encuentran un punto de convergencias entre las políticas educativas, los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación para fomentar momentos pedagógicos con cabida efectiva para cada estudiante.

En este orden de ideas, los resultados discrepan del señalamiento de Grijalba & Estévez, (2020), quienes consideran que los docentes deben buscar un equilibrio adaptativo de los componentes del currículo para autorregular los aprendizajes de manera didacta para que cada estudiante sin importar sus limitaciones reciba la información de forma adecuada para sí.

DISCUSIÓN

En relación con la dimensión autorregulación de los contenidos se evidenció que los indicadores: planificación, monitoreo, control y evaluación se presentan como una debilidad, ya que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para adaptar los requerimientos curriculares a las particularidades de cada estudiante, interpretándose con esto que los docentes no logran un punto de convergencia efectiva en cuanto a los procesos para la autorregulación de los contenidos.

Resultados que van en discrepancia con el señalamiento de Ávila & Lara (2020) quienes consideran que para la autorregulación de los contenidos del currículo inclusivo es necesario que el docente reconozca los procesos de planificación, control y evaluación, de manera que puedan hacer un seguimiento a los métodos de enseña y verificar si han

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

alcanzado los objetivos y la efectividad para la cual se implementó. Asimismo, Beltrán, et al. (2015), afirman que es necesario de los procesos de autorregulación para establecer los mecanismos de acción desde una proyección curricular que considere los requerimientos y limitaciones de los estudiantes con discapacidades físicas o intelectuales.

De esta manera los docentes de las instituciones educativas en Colombia se encuentran en desventajas cuando les toca realizar sus planes de clase, debido a que no alcanzan a definir las formas de vinculación entre los elementos conceptuales y prácticos para que la información llegue a todos sin que se vean atrasados unos para mantener el ritmo de quienes presentan algunas limitaciones. En este sentido, Díaz, et at. (2020), plantean que los docentes deben diseñar métodos, técnicas y procedimientos direccionados a estimular a los estudiantes desde sus requerimientos para que aprendan a desarrollar competencias que contribuyan a su desarrollo intelectual.

No obstante, Fajardo (2017), deja claro que la autorregulación es fundamental para lograr los mecanismo de inclusión que mejor beneficien a los estudiantes con discapacidades intelectuales, de esta manera tanto docente como estudiantes esblencarán planeas para organizar la información y obtener un conocimiento por sí mismos, donde la función del docente se centre en la conducción de estrategias para el aprendizaje y sean los educandos quienes a su ritmo y según sus capacidades establezca los parámetros para procesar la información.

Al hacer referencia a la Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales Prado (2021), afirman que los comportamientos de todos los individuos que hacen parte del entorno educativo y social tienen inferencia en su aprendizaje, de allí la necesidad que a nivel institucional se desarrollen actividades que direccionen o propicien acercamientos entre los actores educativos, sociales para reconocer los requerimientos de los estudiantes en general, sin embargo, el énfasis está en reconocer las formas de aprendizaje y de interacción de los estudiantes con discapacidades intelectuales. Esto a su vez contribuye a que los educandos experimenten nuevos contextos educativos y se reconozcan como parte de una sociedad donde la diversidad hace parte de las diferencias esenciales para el crecimiento personal y productivo.

Es por ello que al hablar de axiología es importante trabajar con base a las experiencias de los estudiantes, adaptando los contenidos a la vida cotidiana en la cual se desenvuelve

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.


y aunque muchas veces no la comprenda, se hacen consiente que hace parte de ellos y ellos son parte de su entorno (Reynosa et al., 2019). Asimismo, la Axiología como parte de la formación y la integralidad de los actores sociales es fundamental cuando se trata de educar a estudiantes con limitaciones físicas o intelectuales, debido a que crecer y aprender dentro de su mismo entorno y con base en sus costumbres le dan mayor seguridad para desenvolverse con más dinamismo, esto porque reconocen su ámbito de acción pedagógico como parte de su vida, ya que allí crecen y se desenvuelven.

En este sentido, es aquí (entorno) donde el estudiante se formará en valores, lo que repercute en su aprendizaje conductual, emocional y cognitivo (Ortega, 2021), todo esto indica que los docentes pueden favorecer el aprendizaje de estudiantes con limitaciones si consideran el entorno de los mismos, esto porque así vincularan los aprendizajes con sus propias experiencias lo que conlleva a que poco a poco vayan descubriendo el conocimiento por sí mismos; además, (Marulanda & Sánchez 2021), señalan, que mediante la implementación de las estrategias adecuadas los estudiantes con discapacidades; es decir, los docentes deben buscar una forma idónea de facilitar los contenidos a los estudiantes, de manera que ellos alcancen su comprensión.

De esta manera se observa que, en las instituciones educativas objeto de estudio los docentes presentan debilidades para contextualizar los contenidos como soporte pedagógico para fomentar los aprendizajes y los valores en los estudiantes con discapacidades intelectuales o físicas. Lo que representa una desventaja cuando de inclusión se trata, ya que como reseñan: Díaz et al., (2020), Vélez & Manjarrez (2020), Sierra & García (2020), Palacios et al., (2021), Ardila et al., (2020), Núñez et al., (2020) y Marulanda & Sánchez (2021), quienes concuerdan en que para la educación inclusiva el docente amerita establecer conexiones y vínculos pedagógicos-sociales con el entorno del estudiante, de manera que el ámbito educativo no sea desconocido o ajeno al estudiante, es así como estableciendo relaciones afectivas y sentimentales con el entorno educativo los docentes se posicionaran de cierta seguridad, lo que contribuye a que se integren mejor a las actividades académicas mejorando su aprendizaje.

Todo esto da lugar a una nueva dimensión objeto de análisis como es la adaptación al contexto real del estudiante, infiriendo de manera racional que cuando se vincula el entorno de los estudiantes a las prácticas pedagógicas estos desarrollan la autodeterminación lo que es importante debido a que de esta forman alcanzan la

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

autonomía y la seguridad para involucrase en las actividades de enseñanza, aprendizaje y participación, además alcanza bienestar personal (García et al., 2013).

Para Aarón (2016), un punto de encuentro para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad es el contexto, por ser el medio en el cual se desarrolla. El entorno representa o ejerce influencia en el ámbito educativo, ya que influye en la mejora cognitiva por ser un punto de conexión entre el estudiante con la sociedad y la familia, también involucra su cultura, sus hábitos, de allí que el docente debe aprovechar esta sinergia para descubrir las debilidades y potencialidades de los educandos.

Destacan García et al., (2013) que a nivel educativo reconocer el contexto es importante para trabajar estrategias de adaptabilidad, ya que esos contactos de los estudiantes con la sociedad contribuyen a formas su estructura conductual, emocional y mental. El medio en el cual se desarrollan los estudiantes infiere en la adquisición de hábitos (aprendizajes básicos – empíricos), así como acatar normas y cierta estabilidad emocional. La sociedad y la familia como instituciones de aprendizaje representan el primer escenario de las personas con sus habilidades sociales (Gallego et al., 2020). El desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes esta aunado al medio social en el que se desenvuelve, debido a que ejerce influencia en la personalidad y las emociones (Aguiar, et al., 2020).

La situación es que el docente difícilmente podar realizar mecanismos de enseñanza o planes de clase que se adapten a cada estudiante en particular, no obstante, lo que es relevante es que el docente se muestra más empático, confiable con ellos, de esta manera potencia sus capacidades, valores y emociones.

En este sentido, García & Acosta (2012), plantean que es relevante dejar claro que el fundamento de las estrategias metodológicas contextualizadas está en lograr la conexión adecuada entre la enseñanza y el aprendizaje, ya que estimulan el desarrollo de los conocimientos en los estudiantes, por encima de la transmisión de la información. Al respecto|, Acosta & Finol (2015), consideran que para que el docente se desenvuelva eficientemente en su praxis pedagógica requiere desarrollar competencias básicas, específicas y generales para que se desenvuelva con autonomía para el diseño y selección de las metodologías con la que va ofrecer sus clases.

De allí que los resultados se perfilan como una desventaja para una inclusión adecuada a nivel institucional y de aula. Al respecto son bifurcados de los señalamientos de Fuenmayor & Acosta (2015), quienes afirman que los aprendizajes no son ajenos a la

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

enseñanza, la cual representa una forma de estímulo externo intencionada a lograr un impacto, cognitivo, emocional y conductual en los estudiantes, por lo que poco a poco deben ir desarrollando competencias, que después potenciaran. Sin embargo, es importante dejar claro que, aunque este sea un proceso que se gesta en el interior del alumno, está condicionado por los estímulos que el profesor propicie (Vergara, 2020).

De allí la necesidad de flexibilizar las estrategias, debido a que esto fomenta la adaptabilidad a los programas académicos y a los requerimientos de los estudiantes. Por ello los docentes deben orientar a sus estudiantes a la actuación de descubrir nuevas situaciones, aumentando sus expectativas académicas y su curiosidad social (Brunot, 2019), asimismo, debe ser consciente de la importancia de tratarlo con respeto cuando el discente manifieste sobre algunos temas, para lograr esto debe ayudarlo solo en lo necesario y apoyar sus ideas con entusiasmo, así poco a poco debe ir dándole la oportunidad de resolver problemas cotidianos, mediante su experiencia (Peredo, 2016). De allí que el docente debe estar preparado para conocer los momentos y las formas exactas de actuación, prestando personal atención a la calidad de su comunicación con los demás, sus interacciones sociales (Díaz et al., 2020).

A criterio de Aguiar, et al., (2020), otro factor a considerar cuando se auto modifica el contenido son las relaciones interpersonales y las habilidades sociales de los estudiantes con discapacidades, ya que esto afecta el aprendizaje de los estudiantes, de allí que, se tornan positivas siendo que entre el conglomerado de estudiantes se establecen conductas prosociales, así como la tolerancia, el respecto, la empatía por las situaciones y diferencias de los demás. Estos elementos deben trabajarse en conjunto con la familia, destacando que el desarrollo emocional del estudiante debe posicionarse como un elemento fundamental antes incluso que su evolución cognitiva, por lo que hay que hacer énfasis en estimular la autoestima, autoconocimiento, autoconfianza y los procesos comunicativos,

CONCLUSIÓN

Una vez analizados los resultados de la investigación, los docentes en las instituciones educativas objeto de estudio, desconocen los mecanismos de inclusión para implementar una educación inclusiva en el aula, las limitaciones de los docentes están referidas a encontrar estrategias de enseñanza y aprendizaje que expongan un nivel de complejidad a los requerimientos educativos de todos los estudiantes, es de aquellos que tienen

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309

limitaciones cognitivas y físicas con aquellos que no las presentan; tampoco se pueden desvincular la emotividad y el sentimiento sobreprotector hacia estos estudiantes (discapacidad), lo que restringe el desarrollo autónomo de los mismos.

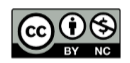
Por otra parte, los docentes ante la inclusión requieren del trabajo coordinado con un grupo multidisciplinario que oriente sus prácticas a una educación cónsona con la realidad de estos estudiantes (discapacidades), donde se les proporcione la capacitación para que puedan desenraizar todos aquellos mecanismos y cultura pedagógica que implementaban anterior a la inclusión, donde sus planes de clase se direccionan a estudiantes con características similares y estilos de aprendizaje semejantes. Asimismo, las relaciones manifestadas en el aula de clases consisten en que el profesor dirige la actuación del educando, cuando en realidad este necesita solo la orientación para emprender su camino a la construcción del conocimiento mediante sus propios términos y necesidades.

Cabe destacar que los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio no asumen esos mecanismos de acción pedagógica de forma intencionada, ya que su ritmo de actuación o su rol se ha visto direccionado por la cultura pedagógica tradicionalista y mecanicista, donde la autorregulación, el acercamiento a los grupos familiares y sociales no encuentran cabida, limitando así sus funciones a los procesos que cotidianamente han venido implementado y los cuales tienen base en los aprendizajes y formación profesional que recibieron en conformidad también con un apego emocional, anclado a sus experiencias pasadas, lo que desvirtúa sus práctica de la realidad de los estudiantes que no representa los mismos patrones que las de los estudiantes que atendían antes de los procesos de inclusión escolar.

Aunado a todo esto el currículo direcciona los contenidos, las estrategias, objetivos y las competencias desde una perspectiva muy general, sin embargo, no se han establecido a nivel magisterial programas de orientación y actualización docente, para dotarlos de metodologías inclusivas y que favorezcan los aprendizajes sin importan los sistemas de aprendizajes y las capacidades cognitivas de cada estudiante en particular. De allí que a nivel institucional y pedagógico de aula que adaptar ese magro currículo a las necesidades reales del estudiante y su contexto.

Finalmente se observó que los currículos inclusivos deben establecer estrategias que potencien o desarrollen en los estudiantes, motivar la participación, emplear los recursos adecuados, trabajar las dimensiones cognitivas y emocionales desde una misma

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



ponderación valorativa, incluir a la familia y la sociedad por hacer parte de la vida cotidiana del discente. Asimismo, se requiere la capacitación continua del docente para que vaya adaptando sus prácticas a las realidades cambiantes generadas con motivo de la inclusividad.

En este orden de ideas, se evidencia que los docentes de las instituciones educativa objeto de estudio están sujetos a los lineamientos curriculares y las políticas institucionales, además, a diario se enfrentan con múltiples responsabilidades y diversidad de personalidades y requerimientos por parte de sus estudiantes, razón por la cual se ven en la necesidad de trabajar las mismas prácticas para todos, que sin tener la disponibilidad de tiempo para proporcionar una atención más individualizada a aquellos estudiantes que lo ameriten. Institucionalmente en estas instituciones públicas se siguen masificando las aulas de clase, con un numero casi inmanejable para el docente debido a que no todos los estudiantes aprenderán de la misma manera, lo que lleva al docente a implementar estrategias con cierto nivel de complejidad que en la mayoría de los casos no atiende a las necesidades particulares de cada educando.

Recomendaciones

Por toda la situación expuesta en este estudio se recomienda la orientación y capacitación continua de los docentes, de manera que puedan hacer una adaptación curricular para atender la realidad de sus estudiantes. Igualmente, es necesario que los docentes se ocupen de reconocer a sus estudiantes en todas sus dimensiones (físicas, cognitivas y emocionales), esto contribuirá a determinar sus estilos de aprendizajes (auditivo, visual y kinestésico) lo que se traduce en una adecuación efectivas de las metodologías y estrategias pedagógicas. Cuando se trabaja desde las necesidades y las formas de aprendizaje del discente, estos podrán potenciar las formas de aprender e incorporar nuevos estilos, solo así podrán dejar de lado una enseñanza mecanicista, memorística y tradicional para que cada estudiante y especialmente aquellos con discapacidades intelectuales puedan aprender a su ritmo.

AGRADECIMIENTOS

Al personal Directivo y docentes de las instituciones educativas Armando Estrada Flórez, Thelma Rosa Arévalo, Rodrigo Vives de Andreis y Cerro Blanco, por abrir sus puertas para explorar en sus necesidades y su disposición para proporcionar una educación inclusiva de calidad.

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

REFERENCIAS

Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar Zona Próxima. (25), 34-48. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504004

Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. Telos, 17(2), 208-224. https://www.redalyc.org/pdf/993/99340840003.pdf

Aguiar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Mendive. Revista de Educación, 18(1), 120-133 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120

Ardila, O., Linares, L., & Sierra, C. (2020). Redes y alianzas para el fortalecimiento de los modelos de enseñanza dirigidos a la población con discapacidad intelectual en las instituciones de formación aliadas a Best Buddies Colombia. [Thesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. En Reponame: Colecciones Digitales Uniminuto. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11059

Arias, F. (2019). Cómo hacer tesis doctoral y trabajos de grado investigación científica y tecnológica. Episteme.

Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la Investigación. Enfoques Consulting EIRL

Avila, K., & Lara, P. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: Estado de la cuestión | Educación y Ciencia. (24), e11381-e11381. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381

Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos 18 (1), 62-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100004

Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 4ta. Edición. Pearson.

Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. Revista de El Colegio de San Luis, 9(18), 69-109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2019000100069

Clavijo, R., & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD. Revista de Educación, 15(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Díaz, A., Bravo, C., & Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: Reflexiones sobre laimplementación del Decreto 1421 del 2017. Revista historia de la educación latinoamericana, 22(34), 265-290 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000100265

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 171-197. https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011

Fuenmayor, A., y Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. Multiciencias, 15(4), 444-451. https://www.redalyc.org/pdf/904/90448465011.pdf

Gallego, M., Gallegos, N., Duchi, A. (2020). La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 141-149. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141

García, M., y Acosta, S. (2012). El desempeño del docente de ecología a nivel universitario. Redhecs, 37(7), 146-162. http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/381

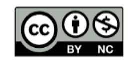
García, C., Vela, M., Pulido, R., & Corbella, M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 19-33. https://doi.org/10.35362/rie630418

Grijalba, J., Estévez Pichs, M. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 313-322. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100313

Hernández-Sampieri., R, y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Huanca, D., Chura , R., (2021). Convivencia familiar en estudiantes del cuarto grado de educación primaria. RLO. Revista latinoamericana Ogmios. Vol. 1 Núm. 1. Pp. 42-49. DOI: Https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.004

ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



Manghi, D., Saavedra, C., Bascuñan, N., Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 21-39. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021

Marulanda, E., Sánchez, A., (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(44), 331-349. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019

Mora, A., Salamanca, L., Córdoba, L., & Gómez, L. (2020). Estructura Dimensional de la Escala KidsLife, versión Colombia, para la Evaluación de Calidad de Vida en Discapacidad Intelectual. Psykhe (Santiago) 29(1), 1-21 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282020000100113&script=sci_arttext&tlng=e

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis. 5ta. Edición. Ediciones de la U.

Núñez, C., Peña, M., González, B., & Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. Revista Colombiana de Educación, (79), 347-368. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gbKMlIEwP34J:www.scielo.org.co/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0120-39162020000200347+&cd=14&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve

Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: Dilemas conceptuales y prácticos. Comuni@cción, 12(2), 131-141. https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512

Ortega, M. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. e-Ciencias de la Información. 11(1), 25-52. https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379

Palacios, R., Larrazabal, S., Berwart, R., (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: Tensiones entre teoría y práctica. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, 42(91).213-242. https://doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr

Paz, E. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 413-429. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones. Revista de investigación psicológica, (15), 101-122. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007

Prado, M. (2021). Enfoque axiológico en la Educación Superior mediante la interacción de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje. E-Ciencias de la Información, 11(1), 25-52. https://doi.org/10.15517/eci.v11i1.41379

Quispe, P. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria del COLLAO – ILAVE. Revista Latinoamericana Ogmios –Vol. 1 Núm. 1. Pp. 62 – 71. DOI: Https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.006

Reynosa, E., Navarro, O., Zaldívar, A., Díaz, Y. (2019). Importancia de la formación axiológica para el desarrollo sociocultural en Latinoamérica. Conrado, 15(69), 341-346.

Sierra, J., García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. Mendive. Revista de Educación, 18(1), 134-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100134

Vélez, L., & Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Revista colombiana de educación, (78), 253-298. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100253

Vergara, L. (2020). Educación inclusiva en la población de estudiantes con discapacidad en el Departamento Sucre Colombia. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(2), 323-337. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1333

Yapu, M., Komadina, J., Córdova, J., Pereira, R., Gutiérrez, N., & Gonzales, G. (2015). Pautas metodológicas para investigar en ciencias sociales y humanas. U-PIEB.



ISSN: 2789-0309 ISSN-L: 2789-0309
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.